

Dr Emilija LAZAREVIĆ
Institut za pedagoška istraživanja

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 3, 2012. UDK: 159.946.3-057.874-056.3 ; 376.1-057.874-056.3 ; 616.89-008.434.5
--

DISLEKSIČNI UČENICI U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU¹

Rezime: Čitanje i pisanje predstavljaju veoma složene psiholingvističke procese, a njihov uspešan razvoj umnogome zavisi od specifičnog razvoja perceptivnih, govorno-jezičkih i grafomotoričkih sposobnosti deteta. Smetnje u čitanju predstavljaju jednu od specifičnih smetnji učenja, koja se uglavnom odražava na razvoj pismenosti i veština povezanih sa jezikom. Disleksija je poremećaj u učenju čitanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida i sluha, sistematske obuke, adekvatne motivacije i ostalih povoljnih edukativnih, psiholoških i socijalnih uslova, i predstavlja značajno neslaganje između stvarnog (postojećeg) i očekivanog nivoa čitanja u odnosu na mentalni uzrast. Osobe sa disleksijom mogu imati smetnje u radnoj memoriji, fonološkoj obradi, brzom imenovanju, brzini obrade, razvoju i automatizaciji veština u vezi sa jezikom (posebno sa čitanjem i pisanjem), ali to u većini slučajeva ne odražava kognitivne sposobnosti osobe. Disleksija je pobudila interesovanja mnogih istraživača jer nesposobnost disleksične dece da čitaju, bilo u cilju usvajanja znanja, informisanja, bilo iz zadovoljstva, i njihovi svakodnevni neuspesi u pisanom radu, imaju razarajuće posledice na njihovu motivaciju, na sposobnost da uče i na akademsko postignuće. U radu ćemo dati teorijske odrednice disleksije i ukazati na teškoće koje se nalaze u osnovi ove specifične smetnje u učenju. Takođe, ove poremećaje ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i dati preporuke i smernice učiteljima i nastavnicima koje mogu unaprediti njihov rad sa ovim učenicima.

Ključne reči: disleksija, specifične smetnje u učenju, čitanje, pisanje, nastava, preporuke.

Usvajanje veština čitanja i pisanja jeste pitanje koje se nalazi u fokusu mnogih istraživača zato što ove veštine predstavljaju osnovu za sticanje znanja i značajno su povezane sa nivoom akademskog postignuća. Čitanje i pisanje predstavljaju veoma složene psiholingvističke procese, a njihov uspešan razvoj umnogome zavisi od speci-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu« (br. 179034) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije« (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2011–2014).

fičnog razvoja perceptivnih (vizuelnih i auditivnih), govorno-jezičkih (posebno fonoloških) i grafomotoričkih sposobnosti deteta. Disleksija predstavlja jezički utemeljen poremećaj koji obeležavaju teškoće u kodiranju pojedinih reči, a koje obično odražavaju nedovoljno razvijene sposobnosti fonološke obrade. Teškoće u dekodiranju reči neočekivane su s obzirom na uzrast, na ostale kognitivne i akademske sposobnosti i ne predstavljaju rezultat opštih razvojnih ili senzornih teškoća. Disleksične smetnje se ogledaju u različitim teškoćama u različitim oblicima jezika, pa se često uz probleme čitanja javljaju i ozbiljni problemi u sticanju veštine pisanja (Orton Dyslexia Society Research Committee, 1996). Ova smetnja je jedna od mogućih smetnji koje se javljaju u okviru specifičnih smetnji u učenju (SSU), koje uključuju mnoge specifične smetnje, a svaka od njih je uzrok za otežano učenje, tj. poremećaj u jednom ili više osnovnih procesa uključenih u razumevanje govornog i pisanog jezika. Specifične smetnje u učenju (specifični razvojni poremećaji školskih veština) obuhvataju poremećaje koji se manifestuju specifičnim i značajnim oštećenjima sticanja školskih veština. Mogu se ispoljiti u vidu teškoća u slušanju, mišljenju, govoru, čitanju, pisanju, spelovanju ili računanju iako postoji prosečna inteligencija. Deca sa SSU ostvaruju školska postignuća u jednoj ili više oblasti učenja, koja su neočekivano loša u odnosu na njihov intelektualni potencijal, edukaciju i motivaciju. Istraživanja mnogih autora ukazuju na to da veliki broj učenika koji ispoljavaju probleme prilikom savlađivanja školskih obaveza ima specifične smetnje u učenju (Smajt, 1997). Podaci o prevalenciji specifičnih smetnji u učenju vrlo su različiti, teško se utvrđuju, s obzirom na njihovu heterogenost, kao i na nedostatak opšteprihvaćene definicije i dijagnostičkih kriterijuma. Prior (1996) navodi da se najčešće pominje učestalost od 10 do 15 odsto kod školske dece, s tim da se teškoće čitanja sreću kod 10–25 odsto dece (procenat varira u zavisnosti od kriterijuma i karakteristike pisma), pisanja 8–15 odsto, matematike približno 6–10 odsto (prema: Golubović i grupa autora, 2005). Novija saznanja o disleksiji ukazuju na to da ona prevashodno predstavlja pedagoški a ne medicinski problem. Do sada je utvrđeno da se javlja kod 5–10 odsto dece školskog uzrasta, na svim nivoima inteligencije od natprosečne do ispodprosečne. Smatra se da približno dva odsto dece sa teškoćama čitanja do odraslog doba ne nauči da čita, a mnoga od njih napuštaju dalje školovanje.² Uobičajene metode rada u nastavi ne daju dobre rezultate u radu sa ovim učenicima te je potrebno razviti posebne postupke, koristiti posebne informacione tehnologije i razviti savetodavnu podršku koja može pomoći mnogim osobama sa disleksijom da prebrode različitosti koje imaju u veštinama vezanim za jezik. U radu ćemo dati kratki teorijski prikaz disleksije i ukazati na teškoće koje se nalaze u osnovi ove specifične smetnje u učenju. Takođe, ove poremećaje ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i dati preporuke i smernice učiteljima i nastavnicima koje mogu unaprediti njihov rad sa ovim učenicima.

Šta je disleksija

Nazivi »poremećaji čitanja« i »disleksija« često se koriste kao sinonimi iako postoji razlika među njima. Za disleksiju (termin disleksija vodi poreklo od grčke reči *dys* – slab, loš, neprimeren; i reči *lexis* – jezik, reč) svojstven je poremećaj razvoja veštine čitanja uprkos normalnim intelektualnim sposobnostima. Suprotno tome, poremećaji čitanja su često vezani uz kognitivne deficite uzrokovane urođenim, okolin-

² Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

skim ili patološkim problemima (npr. poremećaji čitanja mogu biti posledica nedovoljne mentalne razvijenosti, problema sa sluhom, obrazovne deprivacije ili bolesti) (Džensen, 2000). Potrebno je napraviti i distinkciju između disleksije i nedovoljno usvojene veštine čitanja. Deca koja su nedovoljno ovladala veštinom čitanja prave početničke greške koje su nesistematizovane, za razliku od grešaka koje prave disleksični učenici. Deca sa nedovoljno ovladanom veštinom čitanja dodatnim uvežbavanjem ovladaju ovom veštinom bez posledica koje mogu uticati na dalje akademsko postignuće za razliku od disleksičnih učenika. Disleksija se procenjuje na osnovu individualno primenjenog standardizovanog testa čitanja, tačnosti i shvatanja (ICD-10).

Postoje brojne teorijske odrednice kojima se označavaju teškoće koje mogu ispoljavati učenici u usvajanju veštine čitanja. Disleksija predstavlja specifičnu smetnju učenja koja se uglavnom odražava na razvoj pismenosti i veština povezanih sa jezikom. Osobe sa disleksijom mogu imati smetnje u radnoj memoriji, fonološkoj obradi, brzom imenovanju, brzini obrade, razvoju i automatizaciji veština u vezi sa jezikom (posebno sa čitanjem i pisanjem), ali to u većini slučajeva ne odražava kognitivne sposobnosti osobe. U medicinskoj klasifikaciji bolesti DSM IV (Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorder/međunarodna klasifikacija mentalnih poremećaja, 1994) bitno obeležje poremećaja u čitanju jeste dostignut nivo čitanja (tačnost u čitanju, brzina i razumevanje mereno individualizovano standardizovanim testovima) koji je znatno niži od očekivanog s obzirom na hronološki uzrast, izmerenu inteligenciju i obrazovanje koje je primereno uzrastu. Smetnje u čitanju značajno utiču na dostignuti akademski nivo ili na svakodnevne aktivnosti u kojima se zahteva veština čitanja. Disleksija predstavlja specifičnu smetnju u učenju, konstitucionalnog porekla, prisutnu u jednom ili više aspekata čitanja i pisanja, pisanog jezika, koja može biti udružena s teškoćama u brojnim područjima. Iako se vezuje za korišćenje pisanog koda (alfabetskih, numeričkih i muzičkih zapisa), često pogađa i verbalnu komponentu jezika (British Dyslexia Association, 1989). Disleksija je poremećaj u učenju čitanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida i sluha, sistematske obuke, adekvatne motivacije i ostalih povoljnih edukativnih, psiholoških i socijalnih uslova, i predstavlja značajno neslaganje između stvarnog (postojećeg) i očekivanog nivoa čitanja u odnosu na mentalni uzrast (Golubović, 1998). Obeležja ove smetnje jesu deficiti vizuelne obrade, fonološkog kodiranja i razumevanja jezika, odnosno deficiti svih modaliteta percepcije koji obuhvataju vrlo brzu obradu informacija. Značaj jezičkih sposobnosti u ranom učenju čitanja neki autori naglašavaju više od opšte inteligencije (Stanovic, 1992), a loše čitanje je značajna opazajna karakteristika dece sa jezičkim teškoćama (Šule, 2004; Lazarević, 2011). Disleksija se razlikuje od slučaja do slučaja, a učenici sa ovom smetnjom imaju spor tempo čitanja i, s obzirom na to da pročitani tekst ne razumeju u potpunosti, oni imaju teškoće u praćenju nastave, kada čitanje prestaje da bude predmet i postaje sredstvo učenja. Pri proceni toga da li neko dete ima ili nema smetnje u čitanju i pisanju, nisu samo važne vrste pogrešaka nego i veliki broj uvek istih karakterističnih grešaka: premeštanje redosleda slova u reči (lasta – talas), zamenjivanje slova (beba – deda), izostavljanje slova (prozor – pozor), dodavanje slova (oblak – obalok), nemogućnost zapamćivanja slova, povezivanje slova u kontinuirani niz, nemogućnost tačne identifikacije slova koja su slična po obliku, odvojeno čitanje reč po reč, preskakanje redova, apsolutna nemogućnost razumevanja pročitane reči ili teksta itd. (Lazarević, 2006).

Postoje različite teorije o nastanku disleksije kod učenika. *Prva grupa teorija* jesu teorije koje fokus stavljaju na vizuelnospacijalne deficite koji mogu ometati decu da uoče, analiziraju i zapamte vizuelni materijal kao što su reči i brojevi. *Druga grupa teorija* usredsređuje se na smetnje auditorne memorije (Jorm, 1983, prema: Golubović, 2000), dete nije u stanju da precizno uoči i zapamti ono što čuje i, na taj način, memorija je oštećena za slova i reči, za red reči, ili za bilo koji drugi podatak koji uključuje auditorni sistem memorije za tu materiju. *Treća grupa teorija* tvrdi da je ona posledica opštih ili specifičnih jezičkih deficita, kao što je siromašan rečnik ili znanje o aspektima značenja jezika, ili teškoće u analiziranju glasova jezika i njihovo sastavljanje da bi se razumele i zapamtile reči ili rečenice (Golubović, 2000). U literaturi su poznati i organski uzroci nastajanja disleksije koji se dele na primarne i sekundarne. Primarnim uzrokom disleksije smatra se nasledna predispozicija kao i niz deficita kao što su: neuromorfološke promene, usporen i nepravilan neurološki razvoj, specifični deficiti leve moždane hemisfere, povreda mozga i minimalna cerebralna disfunkcija, genetska osnova disleksije, lateralizovanost – lateralna dominantnost, kinestetički, senzorni, vizuelni, auditivni deficiti, vestibularni poremećaji, mišićna diskoordinacija, hiperaktivnost, kognitivni, jezički deficiti itd. Sekundarni uzročnici disleksije mogu biti: prenatalno stanje i prevremeno rođenje, posledice ozleda mozga ili infekcije mozga, hronične recidivirajuće infekcije itd. Nije moguće utvrditi tačne uzroke nastajanja disleksije kod svakog pojedinačnog slučaja zato što je uglavnom ova specifična smetnja u učenju uslovljena raznolikim sindromom multiplog uzorka.

Iako svaka osoba sa disleksijom ima svoju kombinaciju simptoma koja daje lični profil disleksije, na osnovu zajedničkih obeležja moguće je izdvojiti neke tipove disleksije. Postoje brojne klasifikacije, ali najzastupljenije klasifikacije u literaturi koja se bavi problemima disleksične dece jesu sledeće dve. Prema prvoj klasifikaciji, disleksije se dele na: razvojne i stečene disleksije. Prva govori o mogućoj genetskoj osnovi i dugoročnom uticaju kao posledici minimalnih disfunkcija u mozgu, a druga je posledica kasnijih povreda mozga. Druga klasifikacija deli disleksije na: (1) perifernu disleksiju u koju se ubraja: *zanemarena disleksija* koja nastaje zbog povrede jedne hemisfere mozga pa osoba može da čita samo jednu stranu reči, obično desnu i (2) centralnu disleksiju u koju se ubrajaju: *fonološka disleksija* (osoba ima loše znanje veze grafema–fonema, može da čita bez teškoća samo dobro poznate reči, ali ima smetnje prilikom deljenja reči na grafeme – glasove); *površinska disleksija/ortografska* (odlikuje je sporo čitanje, slovo po slovo, smetnje u povezivanju slova i u prepoznavanju, posebno reči sa neregularnim izgovorom »slovo po slovo«) i *duboka disleksija* (nedostatak semantičkog sastava; na primer, često osoba čita bubamara umesto mrav, ili besmisleni reč u zamenu za poznatu, koja ima smisla). U praksi se susreću često i mešoviti tipovi koje mogu da prepoznaju specijalisti koji se bave procenom disleksije (Kavkler i sarad., 2010).

U literaturi koja se bavi problemima koje imaju učenici sa disleksičnim smetnjama, ne razmatra se samo simptomatologija, fenomenologija, etiologija kao i mogućnosti tretmana, već se u pedagoškoj i psihološkoj literaturi nastoji pobuditi više razumevanja za decu s teškoćama u čitanju i pisanju u njihovom svakodnevnom školskom životu.

Teškoće disleksičnih učenika

Ovladavanje veštinama čitanja i pisanja podrazumeva zrelost psiho-neuro-senzornih procesa. Za razvoj čitanja potrebna je veća psiho-neurološka zrelost nego što je to potrebno za sam jezički razvoj (veći stepen intersenzorne percepcije i integracije). Auditorni i vizuelni integritet funkcija u učenju čitanja mora da prethodi psihoneurološkom, zato što dete na početku »prevodi« ono što se pojavljuje napisano na papiru u auditorne ekvivalente koje je prethodno naučilo (Golubović i grupa autora, 2005). Prema transformacionoj teoriji jezika, iskazi i rečenice koje se primaju na nivou površinske strukture prevode se na nivo dubinske strukture radi razumevanja, tj. interpretacije jezika. Na površinskom nivou, čitanje se posmatra kao proces dekodiranja, dok se dubinska struktura realizuje pomoću transformacionih pravila i integriše se semantičkom komponentom koja nosi značenje.³ Prema istom autoru, u čitanje se uključuje više vrsta informacija: one koje dobijamo vizuelnim putem –*vizuelne informacije*; i one koje potiču iz mozga, a nazivamo ih *informacijama izvan vizuelnog opažanja*, a to je znanje jezika (competence) koje već imamo kad pristupamo čitanju; *ortografske informacije*, odnosno znanja o tome na koji su način slova grupisana u reči; *sintaksičke informacije* ili znanje o tome na koji su način reči složene u rečenicu i *semantičke informacije* ili značenje morfema i reči jezika (Prica Soretić, 1983).

Mnogobrojna istraživanja pokazala su da su simptomi disleksije raznovrsni i da zalaze u različita područja: fiksacije, percepcije, prostorne orijentacije, asocijacije, artikulacije, semantike, melodije, ortografije, respiracije, tehnike učenja čitanja.⁴ Mnogi autori ističu da je nesposobnost integrisanja auditivnih i vizuelnih stimulusa često prisutna kod dece koja imaju smetnje u usvajanju veštine čitanja i pisanja (Ivšac, 2000; Piter, 2000; Galić Jurišić, 2001). Kada su u pitanju disleksični učenici, potrebno je istaći da oni imaju normalan vid, sluh, inteligenciju prosečnu ili natprosečnu, nemaju velika moždana oštećenja, emocionalne poremećaje, sociokulturnu deprivaciju, i imaju dobro zdravstveno stanje. Međutim, i pored toga ovi učenici ispoljavaju neuobičajene teškoće u čitanju, pisanju, sricanju i matematici, ali postoje i mnoge druge (nesklad između opštih i jezičkih sposobnosti, postojanje »dobrih« i »loših« dana, konfuznost, teškoće u organizovanju radnog dana i slobodnog vremena, snižen opseg kratkotrajne memorije, dezorijentacija u prostoru i vremenu (levo–desno, istok–zapad...) i u događajima, smetnje u sekvencionisanju (abecedni red, meseci u godini, tablice, rođendani...), smetnje u pamćenju vremena, u vizuelnoj percepciji, u uočavanju rime, u razumevanju humora izraženog rečima, smetnje u konverzaciji (treba im vremena za procesuiranje; motorička nespretnost; netačna, uglavnom loša, slika o sebi itd.). Najznačajnije teškoće disleksični učenici ispoljavaju u sledećim domenima.

Deficit auditivne percepcije i diskriminacije fonema. Ovaj deficit se ogleda u sniženoj sposobnosti slušanja, prepoznavanja i razlikovanja fonema, u sporom uočavanju razlika među fonemama, u nesposobnosti auditivne diskriminacije fonema (fonema koje su slične po zvučnosti a-o, o-u, e-i, i fonema koje imaju nisku diskriminativnost), u teškom uočavanju razlika u akcentima, u nesposobnosti uočavanja i razumeva-

³ Prica Soretić, M. (1983). *Kognitivne sposobnosti i čitanje na engleskom kao stranom jeziku*. Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.

⁴ Vladislavljević, S. (1986). *Poremećaji čitanja i pisanja*. Beograd: ZUNS.

nja rimovanja, u tome da često ne čuju završetak reči i imaju smanjenu fonemsku osvešćenost.

Nesposobnost analize i sinteze reči na slogove i foneme. Predstavlja teškoće izražene u nesposobnosti da se percipiraju foneme u okviru reči od kojih se data reč sastoji i u sniženoj sposobnosti grupisanja različitih i odvojeno izgovorenih fonema u jednu reč, a iste teškoće se mogu javiti i na nivou sloga.

Nesposobnost čitanja i razumevanje teksta. Disleksično dete ulaže ogroman trud da razlikuje auditivno ili vizuelno slogove, kao i reči u tekstu, što utiče na sporost čitanja i na gubitak smisla onoga što pročitaju, pa ih takvo čitanje vrlo brzo zamara i snižava motivaciju za nastavak čitanja. Disleksična deca često čitaju reči otprilike. Lakšu disleksiju karakteriše 10 odsto pogrešno pročitanih reči, srednje tešku disleksiju karakteriše 20 odsto i tešku disleksiju 40 odsto pogrešno pročitanih reči (Golubović, 2000). Iako svaka osoba sa disleksijom ima sopstveni sistem grešaka, ipak možemo izdvojiti uobičajene greške koje su, kada je ova smetnja u pitanju, konstantne, sistemске. Svi simptomi koji se ispoljavaju u procesu čitanja ne moraju biti zastupljeni kod svakog lica koje ispoljava disleksične smetnje, niti se moraju javiti na isti način. Tipologija pogrešaka pri čitanju je sledeća: nemogućnost zapamćivanja slova; nemogućnost dovođenja u vezu štampanog i pisanog slova; nedovoljno poznavanje velikih slova; nemogućnost tačne identifikacije slova koja su slična po obliku; otežano povezivanje slova u kontinuirani niz (odvojeno čitanje slovo po slovo); česte zamene vokala unutar reči; konsekvantne zamene konsonanata; nekonsekvantne, promenljive supstitucije konsonanata; zastoji pred početak reči; ponavljanje prvog sloga jedanput ili više puta; ponavljanje početnog sloga jedanput ili više puta; prekid usred višesložnih reči; ponavljanje delova reči, celih reči, sintagme ili delova teksta; neprirodno cepanje sloga; pogrešno čitanje završnih delova reči; rotacija (inverzija, metateza) slova ili slogova unutar reči; preskakanje kratkih reči (veznika, predloga...); dodavanje slova; izostavljanje slova; odvojeno čitanje reč po reč; prenaplašavanje i pogrešno naglašavanje delova reči i delova rečenice; nepoštovanje ortografskih pravila (zareza, tačke); preskakanje redova, otežano vraćanje na početak narednog reda; delimično shvatanje teksta; pogrešno shvatanje teksta; apsolutna nemogućnost razumevanja pročitane reči ili teksta; nepravilna respiracija tokom čitanja, stalno prekidanje radi predaha; odvajanje prefiksa i enklitike od logičkih celina; nekonimisanje vazdušnom strujom prilikom čitanja dugih tekstova itd. (Vladisavljević, 1991).

Teškoće u pamćenju. Često se kod ove dece pojavljuje snižen kapacitet auditivne memorije što ih može voditi ka nemogućnosti da tokom kratkog vremena zapamte i reprodukuju jedan određeni broj fonema, reči ili brojeva koji su usmeno dati. Problemi u domenu kratkotrajne memorije mogu dovesti do teškoća držanja parcijalno dekodiranih reči u mislima, dok se one porede sa mogućim izgovorima tih reči koji se nalaze u dugotrajnoj memoriji (Halm i dr., 2005). Ova deca brzo usvajaju sadržaje, ali ih brzo zaboravljaju. Mogu ispoljavati teškoće u sleđenju i pamćenju usmenih uputstava, nestabilnost u pamćenju pravila iz gramatike, matematike, imena, datuma, lista ili nizova, dana u nedelji, meseca u godini i smerova. Teško uče pesmice napamet i vrlo teško automatizuju tablicu množenja i deljenja. Ova deca teško zadržavaju u sećanju ne samo slike reči, već i čitavih rečenica. Kada gledaju neku reč ili rečenicu koju treba da pročitaju ili napišu, stiče se utisak kao da je prvi put vide, pa čak i ako ona predstavlja deo njihovog osnovnog rečnika i ako su je već više puta pročitali i napisali.

Deficiti vizuelne percepcije. Ispoljavaju se u vidu snižene sposobnosti u: zapažanju oblika, dugoročnom zadržavanju u sećanju kontura i oblika geografskih celina, zemalja, kontinenata, planina, poluostrva, reka... (Golubović, 2000); zamenjivanju slova koja su slična po izgledu (b i d, m i n itd.); jednocifrenih (7 – 1, 5 – 3, 6 – 9) i dvo-cifrenih (23 – 32, 45 – 54, 36 – 63) brojeva koji slično izgledaju. Teškoće im zadaju i matematički simboli za četiri računske operacije: više (+), manje (–), puta (x), podelje-no (:). Slova im se zamućuju, mešaju, kreću, ispuštaju, ubacuju, menjaju veličinu i sl., a imaju sklonost ka preskakanju ili zamenjivanju redosleda slova, reči i rečenica, imaju lošu koncentraciju, visoku distraktibilnost, osetljivost na svetlo, suženo vidno polje i/ili kašnjenje vidne (i fonetske) obrade, nestabilnost za slova, reči ili brojeve (Džensen, 2000).

Teškoće u pisanju. Ovi učenici mogu ispoljavati različite teškoće u spontanom pisanju, pisanju po diktatu ili pri prepisivanju reči/rečenica/delova teksta. U zavisnosti od vrste pisanja, najčešće se javljaju sledeće teškoće: premeštaju (metateza) glasove, slova i slogove; izostavljaju konsonante, vokale, slogove i reči; dodaju pojedina slova ili čitave slogove; zamenjuju akustički ili optički slične znakove (slova), pišu reči zajedno, pogrešno dele reči; ispuštaju čitave reči ili delove rečenica (pri diktatu); nisu u stanju da prepišu tekst, pišu ogledalski; ne koriste interpunkcijske znakove, ispoljavaju nesigurnost u razlikovanju smeru levo-desno, imaju neuredan i neujednačen rukopis, greške u veličini, razmaku i redosledu slova, a deficiti motoričke koordinacije često su povezani sa sklonošću za disfonemične greške sricanja.

Teškoće u kogniciji. Dosledno shvatanje pisanog ili govornog jezika; teškoće sa generalizacijom – primena informacija na nove ili različite situacije, teškoće u učenju imena i/ili fonema i u pisanju abecede/azbuke ispravnim redosledom, nemogućnost rada ili igre sa rečima, rimom ili rečima koje slično zvuče (Džensen, 2000).

Jezičke teškoće. Nejasan izgovor, zastajkivanja, greške u artikulaciji, loše pri-sećanje reči, kašnjenje između slušnog ulaza i govorno-motoričkog izlaza, u razvoju govora, poremećena vremenska preciznost kod motoričkih aktivnosti. Ova deca često ne mogu dugoročno da zadrže u sećanju konstrukciju i oblik rečenice, imaju teškoće u sintaksi, u određivanju glagola, glagolskih imena, u određivanju subjekta, objekta, definicija, u imenovanju vrsta reči, u određivanju glagola u rečenici, imenica ili atributa, u korišćenju veznika, zbog čega formiraju kratke i siromašne rečenice bez složenih značenja.

Teškoće u orijentaciji u vremenu i prostoru. Ove smetnje se manifestuju prilikom učenja zadataka koji se sastoje od niza pojedinačnih radnji (vezivanje pertli); kao teškoće sa mnogim aspektima smerova (levo-desno; gore-dole); sa četiri strane sveta (istok-zapad, sever-jug). Ispoljavaju teškoće: u učenju da gledaju na sat, zato što i u ovoj veštini značajnu ulogu igraju različiti činioci kao što su smer male i velike kazaljke i njihove različite uloge (Lazarević, 2006); u klasifikaciji dana u nedelji, meseci (koji meseci imaju 30 a koji 31 dan); u situacijama koje se odnose na matematičke nizove brojeva i na njihovo prepoznavanje, na razlomke jer se javlja konfuzija između »gore i dole«; u diferencijaciji brojioca i imenioca, umanjenika i umanjioaca; u pretvaranju svih vrsta mernih jedinica za količinu, površinu, vremensko trajanje u veće ili manje jedinice, kao npr. pretvaranje kilograma u grame, kilometra u metre ili centimetre, časa u minute ili sekunde, i kada su u pitanju na primer razmere, jednačine ili problemi iz fizike, hemije, biologije (Golubović, 2000). Njihovi problemi se ogledaju i u vidu nedovršavanja zadataka; u postavljanju prioriteta; u gubljenju vremena; u nepo-

stojanju dominantnosti ruke (menjanje ruke kojom radi između zadataka ili čak i tokom izvođenja jednog zadatka), u odsustvu vremenske preciznosti kod koordinacije obe ruke i prilikom govora.

Emocionalni i socijalni problemi. Dugotrajne disleksične smetnje mogu dovesti do ozbiljnih socijalnih, emocionalnih i edukativnih problema. Dete sa problemima čitanja i pisanja često ne nailazi na razumevanje i pomoć ni u porodici ni u školi što, ukoliko dugo traje, može da prouzrokuje niz neurotičnih reakcija. Proučavajući emocionalne probleme koje disleksija može da izazove kod učenika, autori Haris i Spej⁵ ustanovili su da se među ovim učenicima mogu pronaći emocionalno zdrava deca, ali i neka vrlo inhibirana »dobra« deca, sa neurotičnim simptomima, приметnim znacima lošeg ponašanja, preddelinkventna, predpsihotična i psihotična deca. Ovi autori su naveli sledeće emocionalne probleme koji mogu da se jave kod ovih učenika i da dodatno otežaju prisutnu disleksiju: svesno odbijanje učenja; otvoreno neprijateljstvo; negativno uslovljavanje na čitanje; prenošenje neprijateljstva; otpor prema pritisku; težnja za zavisnošću; obeshrabrenost i gubitak samopouzdanja; opasnost od uspeha; ekstremna rasejanost i nemir i povlačenje u sopstveni svet.

Preporuke učiteljima/nastavnicima za rad sa disleksičnom decom

Nesposobnost disleksične dece da čitaju, bilo u cilju usvajanja znanja, informisanja, bilo iz zadovoljstva, i njihovi svakodnevni neuspesi u pisanom radu, imaju razarajuće posledice na njihovu motivaciju i sposobnost da uče. Problemi koje mogu ispoljavati u nastavi i usvajanju znanja iz matematike, srpskog jezika i drugih nastavnih predmeta, kod njih izazivaju strah, očajanje i pojavu sekundarnih posledica (nisko samopouzdanje, negativno kompenzatorno ponašanje...). Zbog nepoznavanja teškoća, ova deca su često kritikovana, što dodatno otežava prisutne smetnje. Njihovo loše pisanje i pravopis obično se posmatraju kao simptomi obrazovne subnormalnosti ili nedostatka inteligencije, ili, ako se zna da je dete inteligentno, smatra se da je lenjo, da se nedovoljno trudi, što ima za posledicu kažnjavanje u školi i kod kuće i povećanu porodičnu napetost i nezadovoljstvo. Zbog toga mnoga takva deca postaju nervozna, povučena ili agresivna, zbog čega se opisuju kao loše prilagođena, a da u suštini niko ne prepozna njihove teškoće (Lazarević, 2006).

Kod ove dece razvija se strah da će pogrešiti i da neće pravilno rešiti zadatak i pre nego što počnu sa izvršavanjem zadatka. Ron Dejvis i Eldon Braun ukazali su na strukturu nesposobnosti učenja kod disleksičnih učenika koja ima sledeći tok: (1) pojedinac se sreće sa nepoznatim sadržajem (to može biti reč, simbol ili neki neprepoznati predmet); (2) neprepoznavanje izaziva zbrku koja simulira dezorijentaciju (primena dezorijentacije koristi se da bi se mentalno ispitao podražaj s raznih gledišta, da bi se došlo do prepoznavanja; uspeh može da se ostvari sa materijalnim predmetima, ali kada je u pitanju jezik, on izostaje, zato što je jezik sastavljen od zvučnih ili pisanih simbola za ideje i koncepcije); (3) dezorijentacija izaziva asimilaciju netačnih podataka (perspektive koje osoba ispituje u mozgu su percipirane kao prave percepcije, ali većina tih percepcija je neprecizna); (4) asimilacija netačnih podataka navodi pojedinca da greši (odsustvo razlikovanja tačnih i netačnih podataka jer su u mozgu i jedni i

⁵ Harris, A. J. & E. R. Sipay (1985). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.

drugi percipirani kao tačni, a pogreške koje se pojavljuju obično su pravi »simptomi« disleksije); (5) greške izazivaju emocionalne reakcije (reakcija koja zauzvrat izaziva negativnu reakciju nastavnika i roditelja); (6) emocionalne reakcije donose frustracije (frustracija je rezultat kumulativnog učinka grešaka i emocionalnih reakcija, pojačanih negativnim reakcijama drugih ljudi); (7) stvaraju se ili usvajaju rešenja za probleme koji proizilaze iz upotrebe dezorijentacije u procesu prepoznavanja (rešenja su metode kojima se naizgled nešto zna ili se obavljaju zadaci; svako uspe barem jednom, a to onda postaje prisilno ponašanje, koje osoba može primenjivati automatski; ova »stara rešenja« obično se počinju akumulirati negde u devetoj godini); (8) nesposobnost učenja sastoji se od prisilnih rešenja koja pojedinac stekne (prisilna rešenja su učenje na pamet, trikovi koje osoba primenjuje da bi ostvarila utisak shvatanja, a zapravo nema ju mnogo veze sa stvarnim učenjem ili razumevanjem materije koja se proučava); (9) prisilna rešenja onemogućavaju proces učenja (primenjujući prisilna ponašanja osoba može naučiti da »čita« bez razumevanja sadržaja, a primenjujući još neke zaobilazne mentalne procese, osoba može usvojiti i sposobnost dešifrovanja nekih značenja teksta koji čita, ali njihova primena je veoma zamoran i iscrpljujući proces) (Dejvis i Braun, 2001).

Pored toga što disleksična deca imaju dosta ozbiljnih teškoća koje ispoljavaju u vidu specifičnih smetnji u čitanju, koje je veoma značajno prepoznati na vreme, ova deca imaju i određene sposobnosti koje je takođe značajno prepoznati, s ciljem razvoja i primene adekvatne strategije u radu sa ovom decom. Sposobnosti disleksične dece na koje se treba oslanjati u radu sa njima jesu: dobre veštine rešavanja problema, jak kapacitet stvaranja predstava o nečemu, u stanju su da oblikuju neočekivane veze, divergentni su mislioci, originalni, kreativni, mogu imati dobar vizuelni kapacitet, istovremeno obradu informacija, kapacitet globalnog razumevanja, dobru intuiciju, »umetnički« način razmišljanja i dobri su u kreiranju novih znanja (*ibid.*).

Za prevazilaženje problema disleksičnog deteta u nastavi značajno je da se na vreme teškoće prepoznaju, odnosno da se na vreme uoči problem koji dete ima. Vrlo inteligentna disleksična deca uspevaju da često u prvim razredima prikrivaju svoje teškoće u čitanju i pisanju, tako da se prave teškoće manifestuju u petom ili šestom razredu i to posebno u pisanju (mnogo pravopisnih i gramatičkih grešaka) ili tek u sistematskom učenju stranih jezika (Golubović, 2000).

Svaka osoba sa disleksijom je različita, a da bi se uspešno odgovorilo na njihove vaspitno-obrazovne potrebe, potrebno je primeniti individualizovani pristup koji uzima u obzir ono što svako dete unosi u situaciju nastave i učenja. Ovaj pristup u nastavi omogućava veći stepen diferencijacije među učenicima, onoga što uče, kako uče i koje materijale koriste u skladu sa svojim mogućnostima, sposobnostima i interesovanjima. Prema M. Đukić (2003.), individualizovani pristup se odnosi na: individualizaciju nastavnih sadržaja, vremena, nastavnih sekvenci, personalne pažnje i učeničkih i nastavničkih aktivnosti u procesu nastave. Primena multisenzornih metoda, koje integrišu vizuelne, zvučne, taktilne i kinestetske modalitete u nastavi, daje značajan doprinos u prevazilaženju smetnji koje imaju disleksični učenici. Časovi moraju biti veoma dobro strukturirani, u nizovima i kumulativno.

Disleksične teškoće se mogu prevazići posebnim i upornim vežbama, neprestanim ohrabrivanjem, strpljenjem i upornošću. Učitelj/nastavnik bi trebalo da primenjuje dopunske mere koje podrazumevaju intenzivno individualno praćenje od trenutka uočavanja problema. U nekim školama je primećen napredak u rezultatima čitanja

koji se može dovesti u vezu sa povećanim brojem igara i pesmica sa rimovanjem, koje pomažu učenicima u razvijanju fonemske osvešćenosti, što doprinosi poboljšanju čitanja (Jensen, 2000). Individualizovani pristup, pozitivna očekivanja, pružanje osećanja sigurnosti i zaštićenosti, omogućavanje potvrđivanja vlastite ličnosti, dugoročni pristup s čestim praćenjem i procenama uspešnosti, neprekidno motivisanje takvog deteta da čita, glasno čitanje, pripremanje liste pitanja u vezi s tekstem kako biste im pomogli da se usredsrede i poboljšaju razumevanje, naglašavanje onoga što će se učiti u lekciji i završavanje lekcije sažetim prikazom onoga što se naučilo (na taj način se informacije bolje prenose iz kratkotrajnog u dugotrajno pamćenje); sedenje u prvim klupama bliže učitelju; proveravanje da li je zapamtilo ili tačno zapisalo domaći zadatak, zapisivanje važnih poruka i događaja u detetovu svesku; zapisivanje nekoliko telefona druge dece iz razreda u detetovu svesku (olakšava roditelju i detetu dolazak do informacija koje su im potrebne); pažljivo određivanje količine domaćih zadataka; smanjivanje »nepotrebnog« prepisivanja – na tabli bojama označiti delove koje dete treba da prepiše; pisati čitljivim rukopisom upotrebljavajući boje; povećavati font slova kod tekstova za čitanje sa razumevanjem, naglašavati važnost urednog rukopisa, ali ga ne kažnjavati kad ne može bolje; isticati dobro urađene stvari, a greške ispravljati motivišućim primedbama; čitanje kratkih tekstova i na osnovu pročitanoog teksta postavljanje pitanja, stimulacija učenika da posle čitanja naprave pregled pročitanoog i da raspravljaju o tekstu; briga o tome da dete izvršava savesno obaveze koje može, samo su neke od mera koje učitelj/nastavnik može da primenjuje na školskom uzrastu kako bi pomogao disleksičnom detetu u prevazilaženju teškoća.

S obzirom na činjenicu da disleksični učenici nisu u stanju da na adekvatan način odgovore na zahteve u vaspitno-obrazovnom procesu, učitelji/nastavnici bi trebalo: da planiraju dovoljno vremena za usvajanje pojedinih tema, da dodatno vežbaju i ponavljaju; da uvažavaju detetove mogućnosti čitanja, da kreiraju situacije u kojima će dete moći da pomogne drugima; da ga ne isključuju iz aktivnosti; da ne propuste da ga pohvale za uspešno praćenje instrukcija; da ga hrabre, podstiču i hvale i za male uspehe; da stalno pokazuju razumevanje, pažnju i ohrabrivanje; da koriste vidne, slušne, taktilne stimuluse prilikom obrade novih sadržaja; da daju prednost usmenim oblicima u poučavanju i proveravanju znanja; da proveravaju da li je dete razumelo sadržaje, pojmove i definicije i da daju dodatna objašnjenja; da povremeno pročitaju umesto njega glasno da bi razumelo; da koriste konkretne primere, slike, eksperimente povezane sa životnom sredinom; da podele zadatke na više faza i da zadaju manje zadataka odjednom; da mu povremeno daju lakše zadatke koje može uspešno da reši; da ne ograničavaju vremenski pismeno rešavanje zadataka; da izbegavaju angažovanje deteta u aktivnostima kao što su: čitanje naglas ili pisanje na tabli, pred celim odeljenjem (osim ako dete izrazi želju); da ohrabruju dete na spontano izražavanje i da podstiču samostalnost u radu; da pri prepisivanju doziraju dužinu teksta s obzirom na mogućnosti deteta; ako je tekst duži, a neophodno ga je prepisati, da omoguće detetu da to radi po delovima, uz obaveznu proveru ispravnosti prepisanog sadržaja; da rad po diktatu prilagode sposobnostima deteta – tempom, brzinom i izražajnošću čitanja; ako su prisutne i teškoće u vizuelnoj percepciji, da prilagode štampani tekst za prepisivanje; da podstiču decu da slobodno postavljaju pitanja kada im nešto nije dovoljno jasno; da podstiču rad u paru ili u maloj grupi čime se osigurava uspešnost i podstiče interakcija sa vršnjacima; da detetu daju mogućnost da se pripremi pre ocenjivanja; da češće kori-

ste način provere znanja koji njima odgovara; da češće proveravaju nivo usvojenosti znanja i veština kao faktor motivacije.

Zaključak

Uspeh u primeni svih oblika pomoći kod deteta s disleksijom ne zavisi samo od metoda rada i didaktičkih materijala koje učitelj/nastavnik koristi. Važan preduslov u rešavanju ovih poremećaja predstavlja pozitivan odnos učitelja/nastavnika prema ovakvom detetu. Ako učitelj shvati rad sa ovim detetom kao profesionalni izazov i način za ispoljavanje kreativnosti, i ima podršku stručne službe škole i roditelja, mogu se stvoriti povoljni uslovi za uspešan razvoj takvog deteta i za viši nivo školskog postignuća. Svakako, od učitelja/nastavnika se ne očekuje da sprovodi stručni logopedski tretman, ali dobro informisanje o prirodi problema i rano otkrivanje uzroka smetnji u učenju veoma je značajno jer omogućava njihovo ublažavanje ili otklanjanje. Dobro informisanje o mogućnostima iskorišćenja postojećih sposobnosti: kako da se stvori tolerantna atmosfera u odeljenju, kako da se izbegnu negativne reakcije vršnjaka, kako da se oceni dete i sl., vrlo su važna pitanja koja mogu da preveniraju progresiju ovog poremećaja na emocionalnom i socijalnom planu. Učitelji/nastavnici treba da prepoznaju dečije mogućnosti i da podrže dečiji razvoj na svaki način. Njihova efikasnost u stvaranju uspešnih obrazovnih aktivnosti za ovu decu veća je ako postoji partnerski odnos između učitelja/nastavnika, specijalista (logopeda) i roditelja. Od velikog značaja za ovu decu jeste i to da im učitelji/nastavnici obezbede sigurno emocionalno okruženje u kome će se na pravi način razumeti i uvažavati različitost; da im se omogući da osećaju da drugi veruju u njihove sposobnosti, a okolinu (porodicu, školu, prijatelje) treba na adekvatan način upoznati sa detetovim problemima i potrebama; potrebno je ostvariti saradničke odnose sa roditeljima disleksičnih učenika, ali i potražiti pomoć stručnjaka, sarađivati s njima i aktivno se uključiti u terapijski proces. Rano započinjanje logopedskog tretmana veoma je značajno za konačni ishod terapije. Disleksično dete adekvatnim tretmanom može rešiti svoje probleme, a na to ukazuje veliki broj dece sa teškom disleksijom koja su studirala i završavala fakultete zahvaljujući upornosti i pomoći ljudi iz okruženja (porodica, škola).

Literatura

1. BDA – British Dyslexia Association, <http://www.bdadyslexia.org.uk/>
2. Davis, R. D., Braun, E. M. (2001). *Dar disleksija – Zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
3. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th Edition (DSM-IV)* (1994), Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
4. Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
5. Galić Jurišić, I. (2001). Diskalkulija – specifične teškoće u učenju matematike: Šta i kako dalje?, *Matematika i škola*, br. 12.
6. Golubović, S. (1998). *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
7. Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Beograd: Univerzitetska štampa.
8. Golubović, S. (2004). Klasifikacija i kriterijumi u determinisanju disleksije, *Pedagogija*, LIX(3), 41–55.
9. Golubović, S. i grupa autora (2005). *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: Defektološki fakultet.

-
10. Hulme C., Snowling, M., Caravolas, M. & Carrol, J. (2005). Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart, *Scientific studies of Reading*, 9(4), 351–365.
 11. ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja; klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: ZUNS.
 12. Ivšac, J. (2000). Neki odnosi obrade akustičkih i vizualnih podražaja i čitanja u djece trećih razreda, *Bilten br. 6*, Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 13. Jensen, E. (2000). *Different Bains, Different Learners: How to reach the hard to reach*. San Diego: The Brain Store.
 14. Kavkler, M. i grupa autora (2010). *Disleksija – vodič za samostalno učenje studenata sa disleksijom*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
 15. Lazarević, E. (2006). Uticaj jezičkih poremećaja na školsko postignuće, *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 446–460.
 16. Lazarević, E. (2011). Phonological development of children with developmental dysphasia after completion of logopedic treatment. In: S. Mimis, M. Sovilj & V. Bojanova (Eds.), *Proceedings of Third European Congress on Early Prevention, Detection and Diagnostics of verbal Communication Disorders, Ancient Olympia, Greece, October, 21-23.2010*. p. 82-85, Belgrade (2011).
 17. Lazarević, E. (2011). Specifične smetnje u učenju i govorno-jezički poremećaji, *Vaspitanje i obrazovanje* (Crna Gora), br. 3, 51–68.
 18. Definition of Dyslexia Orton Dyslexia Society Research Committee (1996): <http://www.hel-pingparents.net/Dyslexia.pdf>
 19. Pinter, D. (2000). *Priprema malog školarca*. Zagreb: Psihologija.
 20. Smythe, I. (2007). What is dyslexia? A cross-linguistic comparison. In I. Smythe (Ed.), - Provision and Use of Informaton Technology with Dyslexic Students in University in Europe (13–27), EU funded project. <http://www.brainhe.com/documents/GarethMasonpart1.pdf>
 21. Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (307–342). Hillsdale: Erlbaum Associates.
 22. Schuele, C. M. (2004). The impact of developmental speech and laguage impairments on the acquisition of literacy skills, *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, No. 10, 176–183.
 23. Vladislavljević, S. (1991). *Disleksija*. Beograd: ZUNS.

* * *

DYSLEXIC STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS

Summary: Reading and writitng represent very complex psycho-linguistic processes and their success depends a lot on on specific development of perceptive, speech-language and grapho-motoric abilites of a child. Difficulites in reading represent one of the specific impediments in reading, and this reflects on the development of literacy and skills connected to language. Dyslexia is impediment in learnig, which apart form noraml intelligence, good eyesight and hearing, systematic traoning, adequate motivation and other approapriate educative, psychological and social conditions, represents significant disaccordance between the real (exisitng) and expected level of reading in comparison to the mental growth. Dyslexic people can have difficulites with working memory, fonological processing, fast naming, fast pocessing, development and automatisisation of skills conected to language (particularly with reading and writing), but in most cases this does not reflect cognitive abilites of a person. Dyslexia provoked interest of many reearchers, because inabilities of dyslexic children to read, either because of afopting knowledge, informaiton, or for pleasure, and their everyday in written work, have devastating consequences on their academic achievemnt. We are going to give theoretical detrminations of dyslexia, point at difficulties which are the basis of this specific difficulty in reading. Also, these disabilities are going to be connected with school achievement and we shall give some advice to teachers which can improve their work with these children.

Key words: dyslexia, specific difficulties in learning, reading, writing, teaching, advice.

УЧАЩИЕСЯ СТРАДАЮЩИЕ ДИСЛЕКСИЕЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Резюме: Чтение и письмо очень сложные психолингвистические процессы и их успешное развитие во многом зависит от специфического развития восприятия, речевых и языковых и графодвигательных способностей ребенка. Помехи во чтении являются одной из специфических помех в образовании, которые, в основном, отражаются на развитии грамотности и навыков, связанных с языком.

Дислексия представляет собой нарушение способности обучения чтению, несмотря на наличие нормального интеллекта, хорошего зрения и слуха, систематического обучения, адекватной мотивации, а также других благоприятных образовательных, психологических и социальных условий. Она представляет собой значительное расхождение между фактическим (текущим) и ожидаемым уровнем чтения в связи с психическим возрастом.

У людей с дислексией могут возникнуть проблемы в оперативной памяти, фонологической обработке, быстром именовании, скорости обработки, автоматизации навыков, связанных с языком (особенно чтением и письмом), но в большинстве случаев, не отражает когнитивные способности человека.

Дислексия вызвала интерес многих исследователей, так как неспособность детей читать, либо с целью приобретения знаний, информации, либо для удовольствия и их повседневные неудачи в письменных работах, оказывают разрушительное действие на их мотивацию, способность к обучению, получение высшего образования.

В этой статье даются теоретические детерминанты дислексии, указывается на трудности которые лежат в основе этого специфического нарушения обучения.

Кроме того, мы эти нарушения связываем с достижением в школе и даем рекомендации и руководства для преподавателей и учителей которые могут улучшить свою работу с этими учащимися.

Ключевые слова: дислексия, специфические нарушения в обучении, чтение, письмо, преподавание, рекомендации.